

***Was bringt universelle Frühprävention von Gewalt?  
Ergebnisse des Zürcher Projektes zur Sozialen  
Entwicklung von Kindern***

von

**Manuel Eisner  
Denis Ribeaud**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):  
Solidarität leben - Vielfalt sichern  
Ausgewählte Beiträge des 14. Deutschen Präventionstages  
Forum Verlag; Auflage: 1 (10. August 2011), Seite 291-303

ISBN 3936999872 (Printausgabe)  
ISBN 978-3936999877 (E-Book)

## **Was bringt universelle Frühprävention von Gewalt?**

### **Ergebnisse des Zürcher Projektes zur sozialen Entwicklung von Kindern**

#### **Zusammenfassung**

Die Frühprävention von Gewalt, Substanzkonsum und anderen Formen externalisierenden Problemverhaltens bei Jugendlichen erfreut sich seit Jahren steigender Beliebtheit. Allerdings besteht in der Schweiz ein gravierender Mangel an randomisierten kontrollierten Experimenten, welche die Wirksamkeit konkreter Programme praxisnah prüfen und hieraus konkrete Empfehlungen ableiten können. Der folgende Beitrag vermittelt eine Übersicht über die zentralen Ergebnisse des **Zürcher Interventions- und Präventionsprogramms an Schulen – zipps**. Dieses Projekt verbindet eine Longitudinalstudie von über 1300 Kindern, welche im Jahr 2004 in die erste Klasse der Primarschule eingetreten sind, mit der Realisierung von zwei universellen Präventionsprogrammen, nämlich einem Elterstraining und einem Sozialkompetenztraining in der Schule. Theoretischer Hintergrund, Forschungsdesign, Programmumsetzung, Ergebnisse und Folgerungen für Praxis und Forschung werden ausführlich in Eisner et al (2007) geschildert. Der folgende Beitrag fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen.

#### **1. Einleitung**

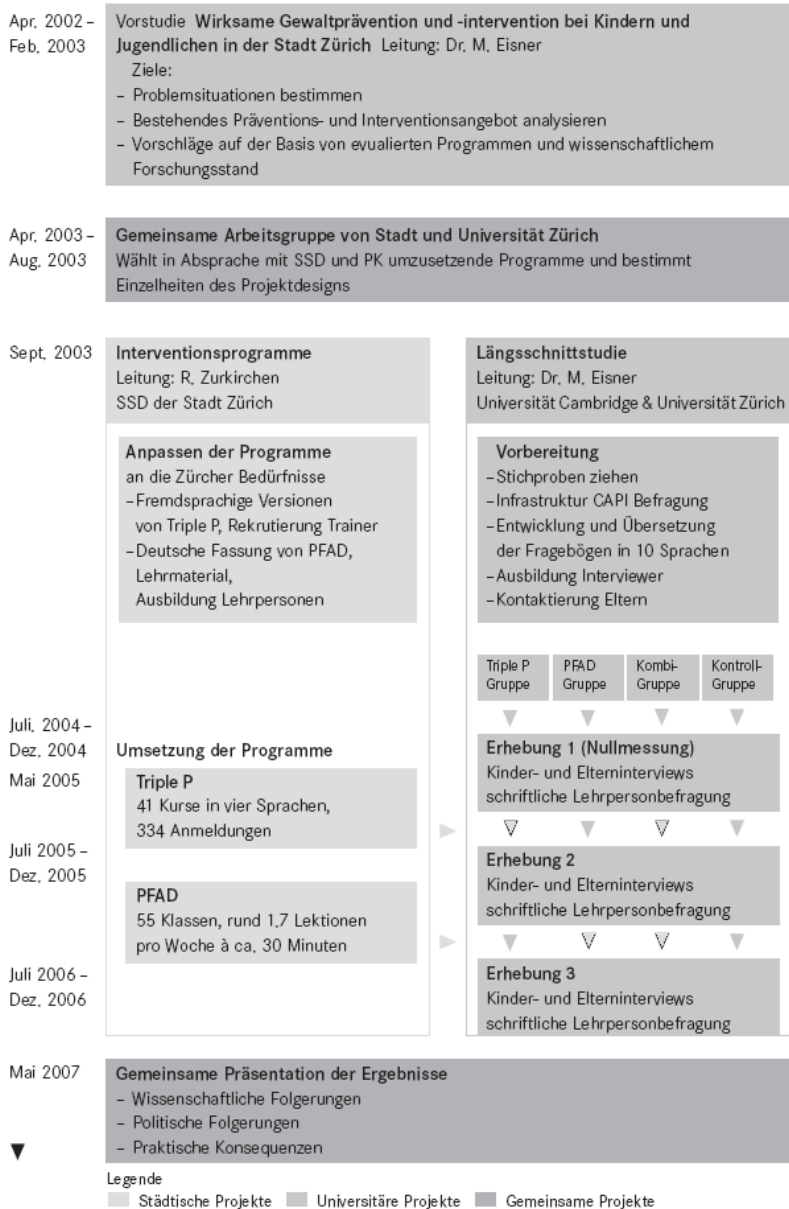
Das “Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen – zipps” ist ein Forschungs- und Interventionsprojekt zur Förderung der sozialen Kompetenzen von Primarschulkindern und zur Frühprävention von späterem Problemverhalten, wie es besonders während der Adoleszenz auftritt. Es handelt sich dabei um eine Longitudinalstudie kombiniert mit der randomisierten Umsetzung zweier Präventionsprogramme zur Begünstigung der Lebenskompetenzen von Primarschulkindern. Das Projekt basiert auf dem entwicklungstheoretischen Grundsatz, dass Einflüsse aus verschiedenen Lebensbereichen im Laufe des Lebens miteinander in Wechselwirkung stehen und dabei fördernd oder hemmend auf pro-soziale Kompetenzen von Kindern und Heranwachsenden einwirken können. Risikofaktoren, die mit der Familie in Zusammenhang stehen (z. B. inkonsistente Erziehung, streng disziplinierende Erziehungspraktiken, geringe Bindung zwischen Eltern und Kindern, Partnerkonflikte) bilden zusammen mit der Persönlichkeit des Kindes (z. B., Impulsivität, Risikobereitschaft, Aufmerksamkeitsdefizite) die empirisch am besten belegten Bedingungen für späteres Problemverhalten. Demzufolge wurde mit dieser Studie einerseits ein Programm zur Förderung der elterlichen Erziehungskompetenzen im Frühjahr 2005 eingeführt, andererseits ein im schulischen Lehrplan verankertes Programm zur Verbesserung der pro-sozialen Kompetenzen von Schulkindern im Schuljahr 2005/2006. Mittels einer

Längsschnittstudie, die eine Zielstichprobe von 1300 Kindern umfasst und drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen vorsieht, wurde die Wirksamkeit dieser Programme evaluiert.

## **2. Vorgehen**

Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Gesamtprojekt, das aus drei miteinander verknüpften Studien besteht. Die Studie „Wirksame Gewaltprävention und -intervention bei Kindern und Jugendlichen in der Stadt Zürich“ zielte darauf ab, vorhandene Risiken und Ressourcen zu beurteilen, um die Stadtbehörden in Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam bei der Auswahl von geeigneten Präventionsprogrammen zu unterstützen. Daraus erwuchsen zwei Projekte: Beim Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern – z-proso handelt es sich um eine Longitudinalstudie, welche drei Erhebungswellen in jährlichen Abständen mit Kindern und jeweils einem Elternteil umfasst, sowie halbjährliche Beurteilungen durch Lehrpersonen. Daneben führte das „Zürcher Programm zur Förderung sozialer Kompetenzen an Schulen – z-ok“ zwei Präventionsprogramme in je ca. 50 zufällig ausgesuchten Schulklassen der ersten und zweiten Primarstufe ein, die sich an alle Kinder und ihre Eltern richteten.

Abbildung 1 Schema des Projektablaufs



Die zwei Projekte werden von verschiedenen Institutionen geführt, wobei auch deren Finanzierung getrennt erfolgt. Die Longitudinalstudie untersteht der Leitung von Dr. Manuel Eisner (Institute of Criminology, University of Cambridge) und wird finanziert vom Nationalen Forschungsprogramm 52 des Schweizerischen Nationalfonds, der Sektion für Suchtforschung des Bundesamts für Gesundheit, der Abteilung für Bildungsplanung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich sowie von der Abteilung Integration und Bürgerrecht des Bundesamts für Zuwanderung, Integration und Auswanderung. Das Projekt ist dem Pädagogischen Institut der Universität Zürich angegliedert. Die Programmumsetzung wurde vom Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich koordiniert und finanziert. Die beiden Projektteams halten regelmässige Koordinationssitzungen ab.

Die Interventionen, die im Rahmen des Projektes realisiert wurden, sind zwei relativ intensive Präventionsprogramme. Sie wollen im Sinne von universell ansetzender Frühprävention Kinder zu Beginn der Primarschule erreichen.

*Triple P* ist ein mehrstufiges Programm mit dem Ziel, ernsthaften Verhaltens- und Entwicklungsschwierigkeiten, sowie emotionalen Problemen von Kindern von Geburt an bis zum 12. Lebensjahr, vorzubeugen. Es richtet sich an Eltern und vermittelt breiteres Wissen und spezielle Kompetenzen rund um die Erziehung, wodurch auch das Selbstvertrauen der Eltern gestärkt wird. Es wurde von *Mathew Sanders* und seinen Teamkollegen vom *Parenting and Family Support Centre of the School of Psychology* an der Universität Queensland in Australien entwickelt (Sanders, Markie-Dadds, Tully, & Bor, 2000). Das Programm besteht aus fünf verschiedenen intensiven Stufen. Im Zürcher Modellprojekt wurde Stufe 4 umgesetzt. Darin enthalten sind vier zweistündige Kurseinheiten in Kleingruppen. Im Anschluss daran erfolgen telefonische Kontakte, welche die Eltern bei der Entwicklung ihrer Erziehungsziele unterstützen sollen. Gearbeitet wird mit einem Elternarbeitsbuch und einem Video. Das Programm wird in der Schweiz seit 2001 vom *Institut für Familienforschung und -beratung der Universität Fribourg* vertrieben. Im Rahmen des Zürcher Modellversuchs wurden auf verschiedenen Ebenen (Information, Kinderbetreuung, kostenloser Kurs) grosse Anstrengungen unternommen, um möglichst viele Eltern für eine Teilnahme zu gewinnen. 31 Prozent der Eltern in den Zielschulhäusern haben sich für den Kurs angemeldet, 23 Prozent haben den Kurs abgeschlossen. Mitglieder von sozial benachteiligten Minderheiten konnten trotz fremdsprachigen Kursen kaum für die Teilnahme gewonnen werden.

*PATHS/PFADE*<sup>1</sup> ist ein Programm zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen und zur Verminderung von Gewalthandeln und Verhaltensproblemen von Primarschulkindern. Gleichzeitig soll die Disziplin und das Klassenklima im Klassenzimmer

---

<sup>1</sup> Wir haben PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) im Deutschen als PFADE (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien) übersetzt.

verbessert werden. Es wurde von *Mark Greenberg* (*Prevention Research Center* der Pennsylvania State Universität) und *Carol Kusché* entwickelt und ist eines der am gründlichsten evaluierten schulbasierten Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen (Greenberg, Kusché, & Mihalic, 1998). *PATHS/PFADE* strebt an, destruktive und aggressive Verhaltensweisen zu verringern und die prosoziale Entwicklung des Kindes zu fördern. Dazu werden Fertigkeiten und Techniken vermittelt, die zur Entwicklung von Selbstkontrolle und Empathie, aber auch zum Verstehen, zum Ausdruck und zur Regulierung von Gefühlen sowie zur wirksamen sozialen Problembewältigung beitragen. Zusätzlich beabsichtigt das Programm, das Klima im Klassenzimmer und in der Schule zu verbessern. Das Programm wurde für das Projekt neu ins Deutsche übersetzt und an die schweizerischen Verhältnisse angepasst. Der Unterricht von PFADE wurde in den betreffenden Klassen für verpflichtend erklärt. Über das Projektjahr hinweg wurden durchschnittlich 1,7 Unterrichtseinheiten pro Woche vermittelt und hierfür durchschnittlich rund 60 Minuten pro Woche eingesetzt.

### **2.1 Stichprobe**

Die Grundgesamtheit der Studie sind alle Kinder, welche im Jahr 2004 in die erste Klasse der öffentlichen Primarschule in der Stadt Zürich eingetreten sind. Die Stichprobenziehung und die Zuweisung zu den Interventionsbedingungen erfolgten auf der Ebene der Schulhäuser. Zunächst wurden mit Hilfe eines geschichteten Stichprobenverfahrens 56 Primarschulen mit 113 ersten Klassen ausgewählt. Anschliessend wurden die Schulen den vier Behandlungsbedingungen zugewiesen. Zu diesem Zweck wurden zunächst 14 Vierergruppen von Schulen mit vergleichbarer Grösse und sozio-ökonomischem Umfeld gebildet. Dann wurden die Schulen innerhalb jeder Vierergruppe zufällig einer Behandlungsbedingung zugewiesen.

In den ausgewählten Schulen traten 16xx Kinder im Herbst 2004 in die erste Primarklasse ein. Für 1366 der Kinder in der Zielgruppe stimmten die Eltern einer Teilnahme an der Studie zu. 1240 Eltern waren auch bereit, selbst für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Dies entspricht einer Teilnahmerate von 82, beziehungsweise 74 Prozent. Bis zur dritten Befragungswelle lag die Halterate für die Eltern bei 95 % und für die Kinder bei 96 %.

### **2.2 Datenerhebung**

Bislang wurden drei Wellen von Datenerhebungen im Abstand von jeweils rund einem Jahr realisiert. Mit dem Kind selbst wurde jeweils im schulischen Kontext ein computerunterstütztes persönliches Interview mit einer Dauer von jeweils rund 40 Minuten geführt. Die Interviews mit der wichtigsten Erziehungsperson erfolgten meistens am Wohnort des Interviewpartners und dauerten in der Regel rund 50-60 Minuten. Um der ethnisch durchmischten Zusammensetzung der Zielbevölkerung Rechnung zu tragen wurden die Elterninterviews in insgesamt 9 Sprachen realisiert. Ausserdem wurde etwa alle

sechs Monate für jedes Kind eine schriftliche Kurzeinschätzung durch die Lehrperson vorgenommen.

Um die Effekte der beiden Interventionen zu bestimmen, wurden vorwiegend etablierte Instrumente mit bekannten psychometrischen Eigenschaften verwendet. Die Auswahl der Instrumente erfolgte so, dass für jede Massnahme sowohl interventionsnahe unmittelbare Wirkungen wie auch die erwarteten nachgelagerten Wirkungen auf das Sozialverhalten des Kindes untersucht werden konnten. Für die Bestimmung der Effekte von Triple P auf das Erziehungsverhalten wurde in den Elterninterviews der Alabama Parenting Questionnaire eingesetzt, welcher mit 42 Items fünf Erziehungsdimensionen misst (Shelton, Frick, & Wootton, 1996). Ausserdem wurde mit einem Kurzfragebogen die Entwicklung des Familienklimas geprüft. Zur Messung proximaler Wirkungen von PFADE wurden drei Instrumente berücksichtigt: Eine leicht gekürzte Version des Fragebogens zum sozialen Problemlösen von Dodge (1986); ein neu entwickeltes Instrument zu direkten Beurteilung der Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenzen des Kindes durch die Lehrperson; sowie ein von der Lehrperson auf Klassenebene ausgefüllter Fragebogen zu Klassenklima und Verhaltensproblemen am Schulhaus.

Zur Bestimmung des Verhaltens der Kinder wurde der Fragebogen zum Sozialverhalten von Tremblay (1991) verwendet. Er wurde bei allen drei Informanten eingesetzt, wobei die Version für die Kinder für diese Studie neu entwickelt wurde. Dieser Mehrinformantenansatz stellt sicher, dass die psycho-soziale Entwicklung des Kindes aus verschiedenen Perspektiven untersucht werden kann. Für die Wirkungsanalyse wurden vier Bereiche von Sozialverhalten unterschieden: aggressives Problemverhalten, nicht-aggressives externalisierendes Problemverhalten, internalisierendes Verhaltensprobleme sowie prosoziales Verhalten.

### **2.3 Auswertungsstrategie**

Gemäss dem Untersuchungsdesign wurden nicht individuelle Kinder sondern Schulen der Versuchsbedingungen zugewiesen. Diese Klumenrandomisierung war bei der statistischen Analyse zu berücksichtigen. Zur Prüfung der erzielten Effekte wurden daher mit Hilfe der Prozedur SPSS Mixed Mehrebenenmodelle mit einem Random intercept und Messwiederholung berechnet. Die kritische Grösse für die Beurteilung der Interventionseffekte war der Interaktionsterm Zeit x Behandlungsbedingung. Migrationsstatus (Ausländer versus Schweizer) und Klassentypus (Kleinklasse versus Regelklasse) wurden als Kovariaten eingeschlossen, weil für diese Variablen keine völlige Äquivalenz zwischen den Treatmentbedingungen bestand. Die Modelle wurden zur besseren Übersichtlichkeit für PFADE und Triple P getrennt berechnet. Für jede Intervention wurde zunächst eine Intent-to-treat Analyse unter Einschluss aller

Kinder durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurden Analysen durchgeführt, welche den Umsetzungsprozess berücksichtigten. Dabei wurde für Triple P der Effekt auf jene Teilnehmer geschätzt, welche mindestens drei der vier Kurseinheiten besucht hatten. Für PFADE wurden aufgrund verschiedener Indikatoren jene 50% der Klassen bestimmt, in denen das Programm überdurchschnittlich gut umgesetzt worden war.

Als Signifikanzschwelle für die Verwerfung der Nullhypothese wurde  $p < 0.10$  gesetzt. Zur Beurteilung der Effektstärken wurden die Zwischengruppeneffekte Cohens  $d$  berechnet. Sie zeigen in standardisierten Einheiten, wie stark sich die Veränderung in der Interventionsgruppe von jener in der Kontrollgruppe unterscheidet.

### 3. Ergebnisse

#### Triple P

Das wichtigste unmittelbare Ziel von Triple P ist eine Verbesserung des Erziehungsverhaltens. In diesem Bereich konnten teilweise positive Entwicklungen ausgelöst werden. Die Analysen zeigen für die Kursteilnehmer (aber nicht für die Triple P Gruppe insgesamt) von  $T_1$  (erste Befragungswelle) zu  $T_3$  (dritte Befragungswelle) einen statistisch signifikanten Rückgang von *körperlicher Züchtigung* durch die Eltern ( $d = .21$ ), eine Reduktion von *impulsiven Erziehungstechniken* ( $d = .26$ ) sowie eine Verbesserung des *Familienklimas* ( $d = .21$ ). Diese Effekte wurden etwa 1.5 Jahre nach der Intervention gemessen und deuten auf eine langfristig positive Wirkung im Bereich des Erziehungsverhaltens hin. Die Stärke der Effekte entspricht in etwa den Wirkungen, wie sie in der Fachliteratur allgemein für Elterntrainings als universelle Präventionsmassnahme berichtet werden. Für die übrigen Aspekte des Erziehungsverhaltens, welche als Risikofaktoren für Problemverhalten wichtig sind und wo Triple P Wirkungen anstrebt, konnten keine Effekte nachgewiesen werden. Dies betrifft insbesondere die Bereiche *positive Bestärkung des Kindes*, *elterliches Engagement und Interesse*, sowie *Aufsicht*.

Im Gegensatz zum Erziehungsverhalten konnten bisher aber keine erwünschten Wirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder nachgewiesen werden. Weder aus Sicht der Eltern noch aus derjenigen der Lehrpersonen oder der Kinder selbst ist das Ausmaß von Verhaltensproblemen in der Triple P-Gruppe besser verlaufen als in der Kontrollgruppe. Dies gilt sowohl für die Post-Messung wie für die Follow-Up Messung. Hingegen zeigte sich für eine Zielgrösse ein *unerwünschter* Effekt von Triple P. Die Lehrpersonen beobachteten bei Kindern von Eltern, die an einem Kurs teilgenommen hatten, tendenziell eine Zunahme von nicht-aggressivem Problemverhalten, während bei den Kindern der Kontrollgruppe ein Rückgang wahrgenommen wurde ( $d = -.18$ ).



## Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass unter den Teilnehmern des Kurses bei drei familiären Risikofaktoren Verbesserungen beobachtet werden. Wie für universelle Interventionen charakteristisch, sind die Effektstärken klein. Hingegen konnten in drei weiteren Teilbereichen des Erziehungsverhaltens keine Verbesserungen nachgewiesen werden. Ein möglicher Grund ist, dass in der vorliegenden Studie die Befragung der Eltern erst 4-6 Monate nach den Kursen erfolgte. Allfällige sehr kurzfristige Effekte konnten daher nicht nachgewiesen werden. Ein anderer Grund könnte sein, dass manche Teilbereiche des Erziehungsverhaltens nur schwer durch ein Elterntaining beeinflusst werden können. So dürften die Qualität der Aufsicht über das Verhalten des Kindes sowie das Ausmaß von elterlichem Engagement für Interessen und Aktivitäten des Kindes überdurchschnittlich stark durch äußere Bedingungen wie die Erwerbstätigkeit beider Elternteile oder geringe Bildung beeinflusst werden.

Allerdings wurden bislang keinerlei positive Wirkungen im Verhalten des Kindes ausgelöst, weder auf externalisierenden noch auf internalisierenden Verhaltensdimensionen. Dies verdeutlicht ein wichtiges Problem der aktuellen Präventionsforschung: Besonders positive Ergebnisse stammen oft aus Studien, welche mit einer kleinen Teilnehmerzahl und/oder von den Vertreibern eines Programmes durchgeführt werden. Hingegen erweist es sich oft als schwierig, diese Befunde in praxisnahen Feldexperimenten mit einer grossen Zahl von Teilnehmenden und unabhängig von den Programmentwicklern zu replizieren (vgl. z.B. Farrington & Welsh, 2003; (2006). Politik und Praxis sollten ihre Erwartungen vermutlich eher an den meist bescheideneren Ergebnissen von großen unabhängigen Feldversuchen als an gelegentlich sehr optimistischen Einschätzungen der Programmbetreiber orientieren.

Besondere Beachtung verdient der negative Effekt auf nicht-aggressive externalisierende Verhaltensprobleme aus der Sicht der Lehrperson. Er sollte vorsichtig bewertet werden, zumal diese Studie die erste ist, welche negative Effekte von Triple P findet. Er deutet möglicherweise darauf hin, dass Elterntainings, welche einem stark vorschreibenden Inhalt haben, als *universelle* Prävention ungeeignet sind. So hat die Mehrheit der Kursteilnehmer einen durchaus angemessenen Erziehungsstil und unauffällige Kinder. Bei ihnen mag ein direktives Elterntaining Veränderungen auslösen, welche beim Kind Unruhe und Stress bewirken. Solche Probleme mögen sich in Gruppenkursen mit ihrer nicht immer kontrollierbaren Eigendynamik noch verstärken. Die *esski*-Studie von Schönenberger et al. (2006) berichtet über Ergebnisse, die in diese Richtung weisen. Sie zeigt, dass sich aus der Sicht der Kinder unmittelbar nach dem Triple P-Kurs die Beziehungsqualität zu den Eltern tendenziell verschlechtert hatte. Dies stützt die Vorstellung, dass sich Elterntainings unter Umständen belastend auf die Kinder auswirken können. Wäre dies der Grund für den beobachteten negativen Effekt, dann sind verhaltenstheoretisch fundierte Gruppenkurse als *universelle* Präventionsmaßnahme für Eltern von Primarschülern eher ungeeignet.

Zusätzlich ist in Betracht zu ziehen, dass unter den Kursteilnehmern Mittelschichteltern mit bereits früherer Nutzung von verschiedenen Elternbildungsangeboten übervertreten waren. Möglicherweise wäre daher sinnvoller, bei dieser Altersgruppe von Kindern die größten Anstrengungen auf das Erreichen von jenen Eltern zu konzentrieren, bei denen von einer Unterversorgung ausgegangen werden kann oder bei denen Hinweise auf Erziehungsdefizite bestehen.

### **PFADE**

Bei PFADE war das wichtigste unmittelbare Ziel eine positive Beeinflussung der sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder. In beiden Bereichen zeigen die Analysen Teilerfolge. So konnte dokumentiert werden, dass sich in den PFADE-Klassen bis zur Mitte der dritten Klasse aggressive Schemata des Problemlösens stärker verringerten als in der Kontrollgruppe ( $d = .17$ ). Hingegen konnte keine entsprechende Zunahme von sozial kompetenten Problemlösungen dokumentiert werden, wie dies eigentlich erwünscht wäre.

Außerdem konnten positive Wirkungen aus der Sicht der Lehrpersonen dokumentiert werden. So nahmen Lehrpersonen, die PFADE unterrichteten, am Ende des PFADE-Jahres bei den Kindern häufiger positive Veränderungen hinsichtlich des *Erkennens von Gefühlen* ( $d = .27$ ) und des *Umgangs mit Konflikten* ( $d = .22$ , nur in den Klassen mit hoher Umsetzungsqualität) wahr. Beides sind wichtige Zielgrößen von PFADE. Positive Entwicklungen wurden in erster Linie von jenen Lehrpersonen berichtet, welche PFADE motiviert und in guter Qualität unterrichtet hatten und welche die Arbeit der Coaches als kompetente Unterstützung schätzten. Hingegen ergab sich in den Bereichen *Fairness und Regeln, anderen helfen, Aggressionen gegen andere* sowie *Klassenregeln befolgen* keine positivere Entwicklung als in der Kontrollgruppe.

Im weiteren nehmen die Lehrpersonen in den PFADE-Klassen einen überdurchschnittlichen Rückgang von Verhaltensproblemen am Schulhaus wahr ( $d = .35$ ). Dies gilt besonders für Klassen, wo PFADE intensiv und in guter Qualität realisiert wurde. Hingegen konnte keine Verbesserung des Klassenklimas nachgewiesen werden.

Schliesslich wurde untersucht, inwiefern sich positive Effekte von PFADE auf das individuelle Sozialverhalten der Kinder nachweisen lassen. Betrachtet man im Sinne einer Intent-to-Treat Analyse alle PFADE-Klassen zusammen, dann zeigen sich weder aus Sicht der Eltern, noch aus jener der Lehrpersonen oder der Kinder positive Effekte von PFADE. Immerhin kann ein wertvoller positiver Effekt für jene Klassen nachgewiesen werden, in denen das Programm in guter Qualität umgesetzt wurde. Und zwar beobachten die Eltern in diesen Klassen einen überdurchschnittlichen Rückgang von aggressivem Verhalten bei ihren Kindern ( $d = 0.17$ ).

## Diskussion

Für die unmittelbaren Zielgrößen von PFADE konnte die vorliegende Studie teilweise positive Veränderungen bestätigen, wie sie in der Forschungsliteratur berichtet werden. So bewirkt PFADE Verbesserungen bei jenen aggressiven kognitiven Schemata, welche mit aggressivem Verhalten in Zusammenhang stehen. Es handelt sich um einen statistisch signifikanten, aber schwachen Effekt. Hierin dürfte teilweise zum Ausdruck kommen, dass sich mentale Schemata des Problemlösens nur allmählich verändern und entsprechende Anstrengungen über mehrere Jahre erfolgen sollten. Die teilweise positiven Einschätzungen der Lehrpersonen hinsichtlich der sozialen Kompetenzen der Kinder (in den Bereichen Gefühlserkennung und Umgang mit Konflikten) sowie der von Lehrpersonen wahrgenommene Rückgang von Verhaltensproblemen auf Schulhausebene stützen diesen Befund.

Das Fehlen von Effekten in den Bereichen Selbstkontrolle und Befolgen von Regeln kann als Hinweis für künftige Verbesserungsmöglichkeiten interpretiert werden. So sollten in der Ausbildung wie auch im Coaching jene Instrumente und Unterrichtseinheiten stärker gewichtet werden, welche auf das Einhalten von Regeln und das Üben von Selbstkontrolle ausgerichtet sind. Außerdem wäre zu überlegen, ob in Klassen mit einem erhöhten Niveau von Problemverhalten die Lehrpersonen zusätzlich durch Techniken des Klassenmanagements unterstützt werden sollten. Techniken des Klassenmanagements haben gegenüber von Lehrmitteln wie PFADE den Vorteil, dass sie außer einer guten Ausbildung und fachlich kompetenten Begleitung keinen zusätzlichen Zeitaufwand im Unterricht erfordern.

Generell konnten in Klassen mit einer geringen Umsetzungsqualität – einer fehlenden Motivation, einer nicht optimalen Zusammenarbeit mit den Coaches, einer lückenhaften Umsetzung – kaum positive Effekte verzeichnet werden. Hieraus drängt sich der Schluss auf, dass eine für Lehrpersonen verpflichtende Realisierung von PFADE, wie sie im Rahmen des vorliegenden Versuchs geprüft wurde, nicht für eine breitere Umsetzung empfohlen werden kann. Da aber, wie oben erwähnt, gleichzeitig positive Effekte von einer in eine Schulhauskultur eingebettete schulhausweiten Realisierung zu erwarten sind, kommt einer sorgfältigen Einführung, einer ungeteilten Unterstützung durch die Schulbehörden und einer guten Begleitung der Lehrpersonen in der Umsetzungsphase eine grosse Bedeutung zu.

Das weitgehende Fehlen von Effekten aus der Ebene des Problemverhaltens ist enttäuschend. Der positive Effekt auf aggressives Verhalten aus Sicht der Eltern ist allerdings besonders wertvoll, weil die Eltern nicht aktiv an der Umsetzung von PFADE beteiligt waren und daher eher als neutrale Beobachter eingestuft werden können. Außerdem legt er nahe, dass positive Wirkungen von PFADE mindestens teilweise aus dem schulischen Kontext ins Zuhause übertragen werden konnten.

### Abschließende Überlegungen

Abschließend sollen zwei Überlegungen vorgestellt werden, welche über die hier präsentierten Ergebnisse hinausweisen. Erstens ist es wichtig, die zeitliche Perspektive der vorliegenden Studie hervorzuheben. Bislang wurden Wirkungen über bis zu 18 Monate gemessen. In der üblichen Terminologie der Evaluationsforschung spricht man hier bereits von langfristigen Effekten. Im Kontext der Frage, ob die Prävention von *jugendlichen* Problemverhalten durch universelle Maßnahmen zu Beginn der Primarschule sinnvoll ist, muss aber das Sozialverhalten der Kinder mindestens bis zu Beginn der Adoleszenz beobachtet werden. Der Forschungsstand bezüglich solcher langfristiger Effekte ist widersprüchlich, nicht zuletzt weil weltweit ganz wenige Studien universelle Präventionsmaßnahmen über mehrere Jahre untersuchen können. Die meisten Studien kommen zum Schluss, dass sich die Effekte von einmaligen und wenig intensiven Interventionen im Verlauf der Zeit verwässern und nach längeren Zeiträumen keine Effekte mehr nachgewiesen werden können. Allerdings gibt es auch einzelne Studien, die sogenannte *Sleeper-Effekte* finden. In diesen Studien konnten zwar kurzfristig keine Wirkungen demonstriert werden, aber nach einer gewissen Zeitdauer wurden positive und anhaltende Wirkungen sichtbar. Dies wird damit erklärt, dass die kognitiven und sozialen Ressourcen, die durch eine erfolgreiche frühe Intervention aufgebaut wurden, über die Zeit hinweg sich selbst verstärkende positive Effekte haben können. Ob ein solches Modell verallgemeinert werden darf, kann aufgrund der aktuellen Lücken in der entsprechenden Forschung kaum beantwortet werden. Es ist aber zu hoffen, dass die laufende Studie hierzu in den nächsten Jahren einen Beitrag leisten können.

Zweitens soll die Frage des Zusammenspiels zwischen Triple P und PFADE aufgenommen werden. In Zusammenhang mit den Auswertungen wurde überprüft, ob die Kombinationsgruppe mit Triple P *und* PFADE in besonderer Weise von den Interventionen profitieren konnte. Bislang zeigten aber alle diesbezüglichen Analysen, dass aus der Verbindung beider Programme keine zusätzlichen positiven Effekte resultierten.

Dies könnte damit zusammenhängen, dass PFADE und Triple P auf recht unterschiedlichen theoretischen Grundlagen beruhen, dass in der konkreten Präsentation und Umsetzung wenig Berührungspunkte bestehen, und dass die Programme zu unterschiedlichen Zeitpunkten realisiert wurden. Möglicherweise besteht hier ein Potential für weiterführende Überlegungen und eventuell bessere Effekte. In den USA setzt beispielsweise das Programm *Incredible Years* von Webster-Stratton (Webster-Stratton & Taylor, 2001) auf ein integriertes Angebot von Sozialkompetenzprogramm in den Schulen und ein darauf abgestimmtes, vergleichsweise intensives Elterntraining. Im deutschsprachigen Raum haben kürzlich Lösel et al. das Schule und Familie integrierende Programm *EFFEKT* (Entwicklungsförderung in Familien: Eltern- und Kinder-Training) entwickelt und in einer randomisierten Studie positive Effekte auch auf der Verhaltensebene der Kinder nachgewiesen (Lösel, Beelmann, Stemmler, & Jaurisch,

2006). Solche kombinierten Programme haben den Vorteil, dass die theoretischen Konzepte, die Inhalte und die Symbole und Rituale aufeinander abgestimmt sind und daher eine Integration der Zielsetzungen in den Bereichen Schule und Familie erreicht werden kann. Ausserdem bestehen bei einem kombinierten Programmpaket möglicherweise mehr Ansatzpunkte, als dies bei der vorliegenden Studie der Fall gewesen ist, Eltern für eine aktive Teilnahme zu gewinnen.

## Literatur

- Beelmann, A., & Lösel, F. (2006). Child Social Skills Training in Developmental Crime Prevention: Effects on Antisocial Behavior and Social Competence. *Psychothema, 18*(3), 603-610.
- Dodge, K. A. (1986). A Social Information Processing Model for Social Competence in Children. In M. Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium in Child Psychology (Vol. 18)* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale: Erlbaum.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression; Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Greenberg, M. T., Kusché, C., & Mihalic, S. F. (1998). *Blueprints for Violence Prevention, Book Ten: Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*. Boulder, CO: Center for the Study and prevention of Violence.
- Lösel, F., Beelmann, A., Stemmler, M., & Jaursch, S. (2006). Probleme des Sozialverhaltens im Vorschulalter: Evaluation des Eltern- und Kindertrainings EFFEKT. *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie, 35*(2), 127-139.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A Comparison of Enhanced, Standard, and Self-Directed Behavioral Family Intervention for Parents of Children with Early Onset Conduct Problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol 68*(4), 624-640.
- Schönenberger, M., Schmid, H., Fäh, B., Bodenmann, G., Lattmann, U. P., Cina, A., et al. (2006). *Projektbericht „Eltern und Schule stärken Kinder“ (ESSKI); Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht - Ergebnisse eines mehrdimensionalen Forschungs- und Entwicklungsprojekts im Bereich psychosoziale Gesundheit in Schule und Elternhaus*. (report available at <http://esski.ch/html/download.htm>).
- Shelton, K. K., Frick, P. J., & Wootton, J. (1996). Assessment of Parenting Practices in Families of Elementary School-Age Children. *Journal of Clinical Child Psychology, 25*, 317-329.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & LeBlanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior

patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(3), 285-300.

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping Early Risk Factors in the Bud: Preventing Substance Abuse, Delinquency, and Violence in Adolescence Through Interventions Targeted at Young Children (0-8 Years). *Prevention Science*, 2(3), 165-192.

## **Inhalt**

Vorwort 1

### **I. Der 14. Deutsche Präventionstag im Überblick**

*Christian Wulff*

Grußwort des Niedersächsischen Ministerpräsidenten und Schirmherrn 5

*Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner*

Hannoveraner Erklärung 9

*Erich Marks / Karla Schmitz*

Der 14. Deutsche Präventionstag 2009 im Überblick 13

*Wolfgang Schäuble*

Was hält die Gesellschaft zusammen? 37

*Wiebke Steffen*

Gutachten für den 14. Deutschen Präventionstag:  
„Solidarität leben - Vielfalt sichern“ 45

*Rainer Strobl / Olaf Lobermeier*

Evaluation des 14. Deutschen Präventionstages 117

### **II. Praxisbeispiele und Forschungsberichte**

*Inge Kloepfer*

Aufstand der Unterschicht - was auf uns zukommt 155

*Horst von der Hardt*

Die Bedeutung von Prävention und frühen Hilfen in der  
Kinder- und Jugendmedizin 165

*Christina Storck / Thomas Duprée / Andrea Dokter*

Schulische Gesundheitsförderung für sozial benachteiligte Kinder –  
Die Teilnahme von Grundschulen aus „sozialen Brennpunkten“ am  
Programm Klasse2000 und die Akzeptanz und Umsetzung aus Sicht  
der Lehrkräfte 175

<i>Romy Bartels</i> Gewalt- und Kriminalitätsprävention bei Jugendlichen durch soziale Integration und Bildung - Vom Bundesamt geförderte Maßnahmen zur Integration jugendlicher Zuwanderer	193
<i>Frank Buchheit / Safiye Erdoğan / Thomas Roos</i> Heimatland Baden-Württemberg - gemeinsam in Sicherheit leben	211
<i>Herbert Schubert / Katja Veil</i> „Nachbarschaftlichkeit“-Solidarität als Faktor der sozialräumlichen Kriminalprävention	229
<i>Heidemarie Ballasch</i> Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ in Niedersachsen - Auf dem Weg zum Islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach	247
<i>Lüder Bischoff</i> „Prävention durch Partizipation in der Lebenswelt einer Schule“	257
<i>Andrea Große-Wiesmann</i> „Vielfältige Arbeit – Präventive Effekte“	263
<i>Kerstin Bunte / Shérif Wouloh Korodowou</i> Thérapie Sociale - ein innovativer Ansatz für gelungenes interkulturelles Zusammenleben in der Kommune	273
<i>Manuel Eisner / Denis Ribeaud</i> Was bringt universelle Frühprävention von Gewalt? Ergebnisse des Zürcher Projektes zur Sozialen Entwicklung von Kindern	291
<b>III Autoren</b>	304